

Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria

Laura Sánchez Calleja¹; Eduardo García Jiménez²

Recibido: Septiembre 2019 / Evaluado: Febrero 2020 / Aceptado: Marzo 2020

Resumen. INTRODUCCIÓN. La Educación Emocional desarrolla las competencias emocionales consideradas esenciales para la construcción de la identidad personal, en la que la interacción con los agentes externos adquiere un papel insustituible desde una perspectiva constructivista. Este trabajo presenta cómo la implementación del Programa de la Asignatura de Educación Emocional (AEdEm³) favorece la construcción de la identidad personal. MÉTODO. La metodología seguida ha implicado la aplicación y evaluación de los resultados del dicho programa en un Instituto de Educación Secundaria. Las evidencias en las que se apoya la evaluación se han obtenido a partir de observaciones en el aula, entrevistas a los estudiantes y autoinformes realizados durante el desarrollo del programa. El análisis cualitativo de dicha información se ha realizado mediante un sistema de categorías construido a partir del constructo identidad y de un modelo competencial. RESULTADOS. Los resultados obtenidos indican que la Educación Emocional favorece la construcción de la identidad personal mediante el desarrollo de aspectos propios de las competencias emocionales que van desde la conciencia, expresión y autorregulación de las propias emociones a la responsabilidad, la empatía y las conductas prosociales. DISCUSIÓN. En conclusión, la Educación Emocional, cuando se aborda de forma sistemática y se incorpora al currículo, contribuye a la formación de la identidad personal haciendo personas más conscientes y sensibles a nivel individual y social.

Palabras clave: identidad personal; educación emocional; desarrollo de competencias; educación secundaria; estudio de caso

[en] Case study about the development of emotional competences and the construction of personal identity in Secondary Education

Abstract. INTRODUCTION. Emotional Education develops the emotional concepts which are considered essential for the construction of personal identity, in which the interaction with the external agents acquires an irreplaceable role from a constructivist approach. This work presents the way the implementation of the Programme of the Emotional Education Course (AEdEm⁴) promotes the construction of personal identity. METHOD. The methodology applied has entailed the application and the evaluation of the programme results in a High School. The evidence on which the evaluation is based has been obtained from classroom observations, interviews with pupils and self-report questionnaires conducted during the development of the programme. The qualitative analysis of this data has been carried out through a system of categories designed on the basis of the identity construct and a competency model. RESULTS. The results obtained indicate that Emotional Education promotes the construction of personal identity through the development of aspects proper to the emotional competences ranging from consciousness, expression and composure to responsibility, empathy and prosocial attitudes. DISCUSSION. In conclusion, Emotional Education, when it is systematically addressed and incorporated to the curriculum, contributes to the development of personal identity making more conscious and sensitive individuals at a personal and social level.

Keywords: personal identity; emotional education; skills development; secondary education; case study

Sumario. 1. Introducción. 1.1. El concepto de identidad personal: entre el yo y los otros. 1.2. La educación emocional y la identidad personal. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. Sentido crítico. 3.2. Tener criterio propio. 3.3. Presentar sensibilidad emocional. 3.4. Manifestar prosocialidad. 3.5. Mostrar sentido creativo en el ámbito de los valores. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Cádiz (España)
E-mail: lauradelasflores.sanchez@uca.es

² Universidad de Sevilla (España)
E-mail: egarji@us.es

³ Para más información sobre el Programa AEdEm, pueden consultar: Sánchez-Calleja, Rodríguez-Gómez y García-Jiménez (2018). Aclarar que, el alumnado se refiere al mismo como asignatura y en la investigación se considera como programa.

⁴ For further information on the AEdEm Programme, see Sánchez-Calleja, Rodríguez-Gómez y García-Jiménez (2018). Please, note that pupils mean the same, both as a course and as a programme, as it is considered in the research.

Cómo citar: Sánchez Calleja, L.; García Jiménez, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412.

1. Introducción

Son numerosas las investigaciones centradas en analizar el papel que desempeñan las emociones en la construcción de la identidad (Rebollo y Hornillo, 2010 y Solé, 2020). Sin embargo, son inexistentes las que estudian cómo la implementación de programas de educación emocional contribuyen al desarrollo de la identidad personal. Partiendo de la premisa de que “la educación emocional favorecería la construcción equilibrada de la dimensión afectiva del sujeto propiciando la configuración positiva de la identidad” (Bernal y Cárdenas, 2009, p.206), nos planteamos estudiar cómo el Programa AEdEm atiende a dicha declaración. Para ello, buscamos similitudes entre el modelo que establece Bernal (2003) para la construcción de la identidad y el modelo de competencias emocionales en el que se basa el citado programa (Bisquerra, 2010), encontrando ciertas coincidencias entre ambos como pondremos de manifiesto en este artículo.

1.1. El concepto de identidad personal: entre el yo y los otros

La identidad personal es aquella que se encuentra entre la identidad del yo, reconocida en un plano más personal, y la identidad social propia de un plano más socio-estructural, y se lleva a cabo entre las interacciones de ambas (Vera y Valenzuela, 2012). Rebollo y Hornillo (2010, p. 239) la entienden como “una construcción personal emergente a través del diálogo y la interacción social (...) se constituye en una heterogeneidad dinámica de posiciones del yo en escenarios sociales de actividad”. De ahí, que se defienda la idea de que el yo no es homogéneo (Bernal, 2003, 2005; De la Mata y Santamaría, 2010), sino diverso e integrador, en palabras de Bruner (1991) distribuido, y que además se encuentra en continua transformación (García-Pastor, 2016; Trianes, 2012 y Vera y Valenzuela, 2012) según las situaciones y circunstancias que experimente como consecuencia de una sociedad cambiante.

Esta construcción dialógica en el encuentro con el otro que defienden los autores (Bruner, 1991; Bernal, 2005; Coll y Falsafi, 2010a y De la Mata y Santamaría, 2010) podemos entenderla como una lucha constante entre ser uno mismo (individualidad) o formar parte de un grupo (pertenencia), es decir, entre lo personal y lo social donde inevitablemente aparecen relacionados los términos de diferenciación e identificación, lo que deja entrever las competencias emocionales en cuanto a los ámbitos intrapersonal e interpersonal en la construcción de la identidad personal.

En esta misma línea tenemos las aportaciones de Coll y Falsafi (2010b) cuando enuncian que la mayoría de los enfoques orientados socioculturalmente coinciden en la naturaleza bidimensional de la identidad como parte individual y como parte social. Para su construcción, necesita de la relación de los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos, lo que definen que, aunque la identidad se experimenta como una construcción personal, “el origen de sus componentes, su valor y su función mediadora son socialmente definidas y construida a través de las relaciones” (Coll y Falsafi, 2010a, p.218).

Como se puede observar es un término ambiguo que compone los dos extremos de un continuo delimitado en cada polo por: la permanencia y la discontinuidad (Bernal, 2005), la dependencia y la independencia (Kagitçibasi, 1997, 2005, citado por De la Mata y Santamaría, 2010), lo social y lo personal, el dinamismo y la conservación (Trianes, 2012), lo colectivo y lo individual, el yo y los otros. En palabras de Carneiro (2006) “la condición humana viaja, en un vaivén constante, entre la autonomía del self y la dependencia del otro” (p. 42).

Somos una pluralidad de sujetos dentro de un único individuo como consecuencia de diferentes procesos internos (Bernal, 2003): afectivos (emociones), cognitivos (pensamientos) y actitudinales (acciones) y también de los múltiples contextos con los que interactuamos y participamos: familia, escuela, grupo de iguales, etc. Sin embargo, a lo largo de este proceso, el individuo va incorporando una serie de características que le convierten en un ser único.

1.2. La educación emocional y la identidad personal

Las emociones forman parte de los procesos internos (pensamiento y acción-comportamiento) entre los que existe una interrelación e interdependencia (Aranda, 2013), además “afectan a cuestiones individuales y condicionan la forma en que se establecen las relaciones con los demás” (Fernández-Sánchez, Quintanilla & Giménez-Dasí, 2015, p.819). De ahí, que sea necesario educar las emociones, apareciendo la educación emocional, como parte del desarrollo integral complementada con la educación cognitiva y la educación moral (Pérez-González, 2010). En este sentido, Bisquerra (2016) afirma que “es muy importante que la educación emocional y la educación en valores vayan siempre de la mano” (pp.145-146).

La educación emocional va a ayudar a la persona en el desarrollo de las dimensiones intrapersonal e interpersonal dotándola de recursos y herramientas a través de las competencias emocionales (Darder y Bach, 2006). Éstas, ofrecen explicación de ciertos aspectos que inciden en el desarrollo global (Ros, Filella, Ribes y Pérez-Escoda, 2017) e incluyen procesos emocionales (Berg, et. al., 2017), favoreciendo la construcción de la identidad (Bernal y Cárdenas, 2009).

Siguiendo a Bernal (2003) para la construcción de la parte humana de la identidad personal se deben desarrollar una serie de competencias que se configuran en cinco categorías y que ilustramos en la tabla siguiente.

Tabla 1. Categorías para la construcción de la identidad

Categorías	Definición	Elementos
Sentido crítico	Cuestionar la realidad desde la construcción de cómo entiendes esa realidad.	Depende de la cultura y necesita de información para el desarrollo de un juicio moral y de las habilidades dialógicas para intercambiar opiniones e ideas y poder llegar a entendimientos con las otras personas.
Tener criterio propio	Pensar por uno mismo.	Requiere de la responsabilidad en sus actos y de la capacidad para autodirigir su comportamiento (autorregulación).
Presentar sensibilidad emocional	Apreciar el componente emocional que subyace a nuestras acciones y a la de los otros.	Precisa de la toma de conciencia emocional, de la autorregulación de lo que siente y de la capacidad de percibir los sentimientos de otros.
Manifestar prosocialidad	Realizar actuaciones que benefician a otros.	Necesitan de habilidades sociales, elemento imprescindible para las interacciones, así como de unas normas de convivencia desde el reconocimiento del valor de la comunidad y la asimilación crítica de las normas colectivas.
Mostrar sentido creativo en el ámbito de los valores	Buscar de forma constante tu proyecto de vida dentro de lo socialmente establecido.	Hace falta la capacidad de participación democrática y compromiso para contrastar con su propio proyecto de vida fruto de la capacidad de composición de la propia vida en aras de mejorar la sociedad.

Fuente: elaboración propia desde las aportaciones de Bernal (2003)

En la Tabla 2, se presentan las similitudes encontradas entre Bernal (2003) y el modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2010). En ella, los ámbitos personales y sociales quedan latentes, corroborando la construcción dialógica entre lo personal y lo social, que favorecerá la identidad personal desde un enfoque constructivista. Además de atender a la idea de que “un currículo y un proyecto educativo fundados en el cuidado de las relaciones humanas pueden facilitar el desarrollo de una identidad lograda” (Bernal y König, 2017, p.195).

Tabla 2. Similitudes entre categorías para la construcción de la identidad y las competencias emocionales

Construcción de la identidad (Bernal, 2003)		Competencias emocionales (Bisquerra, 2010)	
Categoría	Elemento	Competencia	Aspectos
Sentido crítico	Habilidades dialógicas	Competencia social	Practica la comunicación receptiva y expresiva
Tener criterio propio	Responsabilidad	Autonomía emocional	Responsabilidad
Presentar sensibilidad emocional	Conciencia emocional	Conciencia emocional	
	Autorregulación	Regulación emocional	
	Capacidad de percibir los sentimientos de otros	Conciencia emocional	Comprende las emociones de los demás
		Competencia social	Comparte emociones
Manifestar prosocialidad	Prosocialidad	Competencia social	Tiene un comportamiento prosocial y cooperación
	HH.SS.	Competencia social	Domina las HH.SS. básicas
	Reconocimiento del valor de la comunidad y la asimilación crítica de las normas colectivas	Competencia social	Respeto por los demás
Mostrar sentido creativo en el ámbito de los valores	Capacidad de participación democrática y compromiso	Habilidades de vida y bienestar	Ejerce una ciudadanía activa y participativa, crítica y responsable y comprometida

Fuente: elaboración propia

2. Método

El objetivo principal de esta investigación es determinar cómo la implementación del Programa AEdEm, centrado en el trabajo de las competencias emocionales, favorece el desarrollo de la identidad personal. Para lograr este objetivo, hemos utilizado un estudio de caso único, tipo 1 (Yin, 2014), es decir, un caso único y una dimensión de análisis. En esta investigación, el diseño tipo 1 se concreta en el estudio de un solo centro educativo y una dimensión de análisis: la construcción de la identidad personal.

2.1. Participantes

El caso objeto de estudio es un I.E.S. de la provincia de Cádiz. Su elección responde a lo que Flick (2009) denomina un caso crítico, es decir “que son particularmente relevantes para el funcionamiento del programa objeto de evaluación” (p. 122). Para su elección, primero se definen las características que debe reunir el mismo y después se identifica un caso que se ajuste a las mismas. En nuestra investigación, un primer criterio definido para la elección del caso se elaboró a partir del objetivo de investigación. Dicho criterio era que el centro debía contar con un programa de educación emocional integrado como una materia del proyecto curricular de centro, para asegurar, al menos, que la intervención objeto de evaluación estaría institucionalmente reconocida, que las actividades previstas contarían con un horario y un espacio, un número suficiente de sesiones de trabajo con los estudiantes y un docente del claustro. Un segundo criterio establecido era que los sujetos matriculados estuvieran en un período crítico de construcción de su identidad personal. Según Bernal y König (2017), “el proceso de configuración de la identidad personal encuentra un periodo significativo en la adolescencia y, particularmente, en momentos de transición educativa” (p. 181).

El I.E.S. elegido era el único centro de la provincia que se ajustaba a los criterios anteriormente descritos. Está situado en una zona de nivel socio-económico y cultural medio-bajo y con un alto nivel de desempleo entre las familias. Se imparte desde 2010 una asignatura obligatoria de educación emocional como parte del currículo de la E.S.O., en el horario de Libre Disposición, una hora a la semana durante todo el curso escolar. Su objetivo es desarrollar las competencias emocionales para favorecer y contribuir al desarrollo integral del alumnado dotándolo de una serie de herramientas para su día a día, que fomenten sus relaciones interpersonales, así como el conocimiento y conciencia de sí mismo, impulsando su crecimiento personal y social.

En este estudio participaron todos los estudiantes de dos grupos de primer curso de la E.S.O. (n=48). Tras la observación realizada durante un curso escolar completo, se identifica desde las primeras semanas que: el nivel de absentismo es muy alto entre ellos, no traen el material necesario para trabajar, tienen un bajo nivel de autorregulación tanto a la hora de hablar (insultos y no respeto de turnos de palabras) y de actuar (peleas), presentan desmotivación, apatía y poca participación en el desarrollo de las sesiones, poco respeto hacia la figura de autoridad y las normas, egocentrismo, actitud desafiante y bajo nivel académico.

El programa lo llevó a cabo un profesor de Enseñanza Secundaria con formación y experiencia en la educación emocional; de hecho, lleva 10 años impartiendo la asignatura en el centro. Un miembro del equipo de investigación desempeñó el rol de observador participante durante todo el curso escolar.

2.2. Procedimientos de recogida de la información

La recogida de información se realiza a través de diferentes instrumentos que permitirán una posterior triangulación de los datos.

- Formulario de autoevaluación, compuesto de preguntas abiertas, elaborado con el fin de que el alumnado pueda reflexionar sobre: su participación, su comportamiento, sus aprendizajes en el ámbito personal y social, así como la utilidad de los mismos tanto fuera como dentro del instituto, cómo se siente dentro de la asignatura, propuesta de cambios dentro de la misma.
- Guion de entrevista semiestructurada en la que se vuelve a preguntar por sus aprendizajes y la utilidad que le otorgan para el desarrollo de sus relaciones y situaciones cotidianas. Para ello se realizan preguntas como: ¿Qué te ha aportado en tu vida personal la asignatura de Educación Emocional?, ¿para qué crees que te sirve por ejemplo con tus compañeros, en el instituto, con tus padres, etc.?, ¿por qué es importante esta asignatura?
- Registros narrativos en forma de notas de campo sobre las palabras y gestos que se intercambian para relacionarse, las interrupciones, la violencia física y verbal, la conducta empática, las conductas autoafirmativas o que ponen en cuestión el estatus de otra persona, el grado de conciencia sobre quién es y cómo se siente, etc.
- Registros mecánicos mediante grabación en vídeo de todas las sesiones del programa.

Tabla 3. Registros

Procedimientos	Nº por trimestre			Tiempo por trimestre (horas)		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Formulario de autoevaluación (AUT)	41	39	35			
Entrevista semiestructurada (ENT)			44			
Notas de campo (NC)	96	82	41			
Videos (VID)				24	24	11

Fuente: Elaboración propia

2.3. Procedimiento

El análisis se realiza desde una perspectiva cualitativa siguiendo el procedimiento en el que los datos textuales recogidos a través de los diferentes instrumentos son reducidos a unidades de análisis a través de su codificación en categorías. El sistema categorial, que se presenta en la Tabla 4, fue construido a partir del marco teórico, siguiendo un proceso deductivo (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). Las dimensiones de análisis se han definido a partir del constructo identidad personal siguiendo el trabajo de Bernal (2003), mientras que el modelo de competencias emocionales desarrollado por Bisquerra (2010) ha servido de fundamento para definir las categorías de análisis.

Tabla 4. Dimensiones y categorías

Dimensiones	Categorías	Descripción
1. Sentido crítico	1.1. Habilidades dialógicas	Capacidad de expresar lo que siente y piensa, así como escuchar a las otras personas.
2. Tener criterio propio	2.1. Responsabilidad	Capacidad de reconocer y aceptar los propios actos, así como cumplir con sus obligaciones.
3. Presentar sensibilidad emocional	3.1. Conciencia de sus emociones	Capacidad de identificar y expresar lo que está sintiendo en un momento determinado.
	3.2. Autorregulación	Capacidad de gestionar lo que hace con lo que está sintiendo en un momento concreto.
	3.3. Capacidad de percibir los sentimientos de otros	Capacidad de captar lo que otras personas sienten.
4. Manifestar prosocialidad	4.1. Prosocialidad	Capacidad para ayudar y apoyar a otras personas, y para favorecer la convivencia y cohesión grupal.
	4.2. HH.SS.	Capacidad para utilizar el conjunto de estrategias básicas que permiten y favorecen la interacción entre personas.
	4.3. Reconocimiento del valor de la comunidad y la asimilación crítica de las normas colectivas	Capacidad de aceptar, valorar y respetar a las personas y evaluar de forma razonada las reglas establecidas socialmente.
5. Mostrar sentido creativo en el ámbito de los valores	5.1. Capacidad de participación democrática y compromiso	Capacidad para respetar las normas que favorecen la participación social y comprometerse con unos valores.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos recogidos se ha focalizado en la identificación de las relaciones entre la aplicación del Programa AEdEM y la construcción de la identidad y el desarrollo de sus competencias emocionales en los alumnos.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados alcanzados según las dimensiones presentadas en la Tabla 4.

3.1. Sentido crítico

Centrándonos en las habilidades dialógicas, los alumnos muestran ciertas mejoras en la capacidad para expresar lo que sienten y piensan, así como escuchar a las otras personas tras su participación en el Programa AEdEM. En los

autoinformes, el alumnado deja constancia del desarrollo de sus habilidades dialógicas centradas en la comunicación receptiva y expresiva. En cuanto a la receptiva, se aprecian cambios en la conducta del alumnado que indican que escuchan de manera activa los mensajes de otro. Así en las grabaciones y en las notas de campo queda patente que en la mayoría de las sesiones el alumnado de la clase manifiesta conductas de asentimiento hacia sus compañeros mientras estos hablan. Igualmente, en los autoinformes se refleja que el alumnado es consciente de este cambio, por ejemplo, un alumno dice “He aprendido a escuchar a mis compañeros” (A49, AUT). También se observa que este tipo de acciones se extrapola a otros contextos, cuando hay alumnos que afirman “He aprendido a escuchar a los demás” (A21, AUT).

Con relación a la comunicación expresiva, se aprecia una apertura hacia los otros y hacia sí mismo cuando hay situaciones difíciles con el fin de poder entenderse con los otros y consigo mismo, así como para desahogarse y ver en los demás un recurso de ayuda: “He aprendido a hablar con las personas cuando haya un problema, no encerrarme en mí y contar lo que me pasa porque así me pueden ayudar” (A4, ENT). En el desarrollo de las sesiones, algunos alumnos que han expuesto verbalmente situaciones personales con otros miembros del grupo que acontecieron en el desarrollo del programa, expresando cómo se han sentido y qué necesitan de esa persona o del grupo. Un ejemplo, fue un alumno que expuso que tenía un problema con otra persona porque la mandaba a callar en clase y eso le enfadaba (A22, VID y NC). Tras su participación en el programa, el alumnado ha aprendido a verbalizar sus emociones. Por ejemplo, A3 afirma que ha aprendido a “expresar sus sentimientos” (ENT); A47 a “expresar y decir lo que tenía dentro” (AUT) y A7 a “explicar lo que siento” (AUT).

Las grabaciones en vídeo permiten observar que los alumnos, tras participar en el programa, suelen levantar la mano para hablar. Esta acción ha ayudado al diálogo dentro de la clase, a regular el impulso de hablar si otra persona lo está haciendo, así como a escucharla. Algunos alumnos son conscientes de este aprendizaje cuando afirman: “He aprendido a no interrumpir” (A42, AUT) o “He aprendido a no hablar en clase” (A11, ENT).

3.2. Tener criterio propio

La participación del alumnado en el Programa AEdEm lo ha hecho en parte más responsable, de modo que el programa ha contribuido a mejorar su capacidad para reconocer y aceptar los propios actos, así como cumplir con sus obligaciones. Este cambio en la percepción que tienen los alumnos de sí mismos ha quedado reflejado en los autoinformes, en las observaciones realizadas en el aula y en las entrevistas. Uno de los alumnos menciona explícitamente “He aprendido a ser más responsable” (A18, AUT). Así mismo, en las sesiones se ha observado que ante una mala conducta o un comportamiento inadecuado dentro del aula y tras preguntar el docente quién había sido, la persona implicada (A35 VID y NC) asumió que había sido ella, haciéndose responsable de sus propios actos.

En segundo lugar, los alumnos han aprendido a cumplir con sus obligaciones como, por ejemplo: asistir regularmente a clase, “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve para ir todos los días al instituto” (A34, AUT); conservar la institución como lugar de trabajo, “He aprendido a cuidar el instituto” (A24, AUT); y, aportar el material necesario para trabajar en clase, “He aprendido a traer mi material” (A42, ENT). De igual modo, los alumnos han aprendido a tener un buen compartimiento para evitar sanciones y cumplir con su obligación como estudiantes, “He aprendido a que no me expulsen y a estudiar” (A5, AUT).

3.3. Presentar sensibilidad emocional

El Programa AEdEm ha ayudado a los alumnos en la mejora su sensibilidad emocional, es decir, a tomar conciencia de sus emociones expresándolas verbalmente, autorregular su conducta y percibir los sentimientos de otros. El alumnado ha aprendido a *expresar verbalmente las emociones* y tras participar en el programa emplea palabras específicas que le permiten nombrarlas con propiedad. Al inicio del programa a la hora de expresar lo que sentían, el alumnado usaba expresiones imprecisas que no se correspondían con ninguna emoción concreta. Por ejemplo, un alumno dice: “Lo estoy *pasando mal* cuando [nombre de un compañero] me insulta delante de la clase” (A20, VID y NC), sin concretar qué significa emocionalmente “sentirse mal”. El alumnado progresivamente ha ido enriqueciendo su vocabulario e incorporando palabras y expresiones que describen las emociones de una forma cada vez más precisa. Ante una situación que acontece en el grupo, un alumno verbaliza: “[Siento] en parte *alegría* porque él se ha propuesto cambiar de actitud con nosotros” (A12, VID y NC); otro señala “Me sentí con mucha *rabia* cuando me insultaron” (A20, VID y NC). Otro ejemplo lo encontramos en la entrevista mantenida con un alumno, que al expresar cómo se sentiría si suprimieran el Programa AEdEM respondía “Me daría un poco de *rabia* que me quiten la clase que me relaja” (A30, ENT), otro alumno ante la misma pregunta señalaba “Me sentiría *triste* porque aquí aprendo cosas” (A13, ENT). Esta misma precisión en el lenguaje se percibe cuando el alumnado habla sobre sus aprendizajes, uno de ellos señala: “He aprendido en esta asignatura a estar más *feliz*” (A31, ENT), otro: “He aprendido a no tener tanta *vergüenza*” (A27, AUT) y otro: “He aprendido a no ponerme *celosa*” (A21, AUT).

La participación del alumnado en el Programa AEdEm ha ayudado a la *autorregulación* de sus emociones, particularmente en la gestión de sus conductas agresivas ostensibles antes de su paso por el programa. Las conductas agresivas se concretaban en peleas muy características del contexto y de la cultura en el que se enclava el instituto. Por ejemplo, un alumno manifiesta: “He aprendido a no pelearme” (A2, AUT). Algo que también se refleja en las

entrevistas cuando un alumno verbaliza “He aprendido a que antes de pelear hay que hablar” (A33, ENT). De igual modo, en las sesiones de clase un alumno expone: “Ya no peleo con nadie y no me meto con la gente ni na. Me he dado cuenta que eso les afecta” (A45, VID y NC). Además, es algo que el alumnado extrapola a otros contextos como, por ejemplo, se aprecia a través de las siguientes declaraciones: “Lo que he aprendido me sirve en casa a no pelearme con mi hermana, antes me pelaba más” (A13, ENT) o “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mi hermano para no pegarme con él” (A38, AUT). Estas conductas agresivas también se presentan de forma verbal, identificándose a través del modo de contestar y hablar, como cuando un alumno expone “He mejorado en no chillar, en contestar menos agresiva” (A36 ENT) u otro habla con relación a los insultos: “He aprendido a no insultar porque le puedo ofender y hacerle daño” (A23, ENT).

La gestión que el alumnado hace de la impulsividad es otra manifestación de su capacidad de *autorregulación*, que no estaba presente antes de la introducción de AEdEM. El programa ha mejorado la gestión de la impulsividad, aumentado el nivel de autocontrol y potenciado la relajación en situaciones de estrés de los participantes en el programa. Un alumno manifiesta: “Lo que he aprendido me ayuda como persona a no ser una persona tan impulsiva” (A44, ENT), y otro: “Lo que he aprendido en la asignatura me sirve para controlarme cuando me insultan y pasar” (A17, ENT). Los alumnos también aluden a su habilidad para relajarse antes de actuar: “He aprendido a contenerme para no pelearme tanto, antes de decir las cosas me relajo y no le digo nada” (A22, ENT). Esta habilidad también la aplica el alumnado con las familias: “He aprendido a relajarme (...). En mi casa con mis padres, cuando me castigan en vez de enfadarme me tranquilizo” (A44, ENT).

La *capacidad de percibir los sentimientos de otros* implica conocer, comprender y sentir lo que sienten las otras personas. El Programa AEdEM ha favorecido entre los alumnos la empatía, lo que se ha puesto de manifiesto en declaraciones como las recogidas en el autoinforme. La empatía se refleja en el ámbito de la clase “He aprendido en esta asignatura a ver cómo se sienten mis compañeros” (A26, AUT). Esta empatía se traduce en una mayor comprensión hacia los demás: “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve para comprender las situaciones que pasamos todos” (A20, AUT), “A mí me ha ayudado a ponerme el pellejo de las personas” (A28, ENT), o bien “[Lo que he aprendido en la asignatura] me sirve para no hacerle daño a los demás, para saber sentir lo que él siente en momentos difíciles, a ayudarlo a no sufrir por lo que él tiene” (A23, ENT). La capacidad para percibir los sentimientos se extiende igualmente a los docentes y a las familias “He aprendido en esta asignatura a comprender a los profesores” (A43, AUT) o “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mis padres para comprenderlos mejor” (AR047, AUT). También, se identifican situaciones en las que el alumnado comprende lo que otra persona está sintiendo y se pone en su lugar, llegando a verbalizar “te comprendo porque a mí me pasó algo parecido” (A1, VID y NC), o a llorar por lo que ha contado otro miembro del grupo (A6, VID y NC) o al ver a alguien del grupo llorar, han llorado (A7, VID y NC). La percepción de los sentimientos de los demás manifestada por el alumnado ha quedado registrada durante las sesiones: “Me da pena ver llorar a otra persona” (A5, VID y NC), “Veo triste a (...)” (A36, VID y NC), “estoy preocupada porque veo triste a (...)” (A20, VID y NC).

3.4. Manifestar prosocialidad

El Programa AEdEM ha cambiado en cierta medida la conducta poco o nada social del alumnado favoreciendo la prosocialidad del alumnado, a través del desarrollo de conductas prosociales, el reconocimiento del valor de la comunidad y las habilidades sociales. El desarrollo de conductas prosociales se traduce en los participantes de AEdEM en un apoyo más emocional y una mayor disponibilidad a los otros, en términos de ayuda y consuelo. Las entrevistas y el autoinforme reflejan el cambio puesto de manifiesto por el alumnado “He aprendido en esta asignatura a ayudarnos unos a otros y decirnos cosas positivas y no negativas” (A4, AUT), “He aprendido en esta asignatura cuando alguien está triste, apoyarle” (A16, ENT), “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mis compañeros para darle ánimo” (A15, AUT). Esta prosocialidad se refleja en las conductas del alumnado durante las sesiones. Por ejemplo, un alumno hace un dibujo de un corazón a unas compañeras que estaban llorando por un tema que se trató en clase relacionado con la muerte de seres queridos (A1, VID y NC), otro alumno verbaliza que hay que seguir adelante ante situaciones personales que se exponen en el grupo (A4, VID y NC) y otro alumno se acerca a un compañero para ver qué le sucede y preguntarle cómo se encuentra (A50, VID y NC). También se detecta en el acto de abrazar a alguien ante situaciones como: estar llorando (A15, VID y NC), encontrarse mal por algo que ha sucedido o verbalizado (A36, VID y NC) o mostrar cariño (A12, VID y NC).

El *carácter prosocial* que preside las relaciones creadas entre el alumnado se manifiesta en términos de convivencia y cohesión grupal, tras el desarrollo del Programa AEdEM. Respecto a la primera, el alumnado manifiesta, por ejemplo, “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mis compañeros para convivir” (A25, AUT). En cuanto a la cohesión grupal, los alumnos la identifican con una mejora en sus relaciones “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mis compañeros para llevarme mejor con ellos (A37, AUT), en términos de pertenencia a un grupo: “He aprendido en esta asignatura a ser un grupo y trabajar en equipo” (A14, AUT), de creación de vínculos entre el alumnado “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mis compañeros para apreciarlos más, quererlos más” (A16, AUT) y de confianza en los demás “En el instituto me ha servido con mis compañeros mucho, porque ahora tengo más confianza con ellos” (A3, ENT). La prosocialidad también ha quedado recogida en las grabaciones en video de las sesiones, cuando por ejemplo el docente al cerrar la sesión pregunta a los alumnos

para qué les ha servido lo que han hecho en clase y ellos manifiestan: “convivir unos con otros” (A25), “estar todos con todos y no hacer excepciones” (A4).

El *reconocimiento del valor de la comunidad y la asimilación crítica de las normas colectivas* es una manifestación de la prosocialidad del alumnado inexistente antes de su paso por el programa. El respeto a los demás y la adopción de modelos de referencia son evidentes cuando el alumnado manifiesta su respeto hacia los otros en términos globales: “He aprendido a respetar a las personas” (A35, AUT) o “He aprendido a juntarme con todos y no discriminar a los demás” (A23, ENT). En otros casos, el respeto se concreta en figuras de referencia con las que los alumnos interactúan dentro del instituto, como el profesorado y sus propios compañeros: “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve para no faltar al respeto a mis profesores” (A14, ENT) o “He aprendido a respetar a los compañeros” (A7, AUT). Por último, el respeto también se extiende al ámbito familiar: “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mis padres para respetarlos” (A6, AUT).

La presencia de *habilidades sociales* en el alumnado también denota cierto cambio en su conducta que ha pasado de ser poco educada e incívica a desarrollar destrezas básicas para la interacción y la relación como son: pedir perdón, utilizar el por favor y dar las gracias. Como muestra del cambio observado, un alumno expone: “He aprendido a pedir perdón cuando hago algo mal” (A28, AUT). En el desarrollo de las sesiones (VID y NC) se ha observado que los alumnos se han pedido perdón por algo que le han dicho a un compañero fuera del aula, por ejemplo, por insultar (A22 y A5) y también por algo sucedido dentro del aula, como por ejemplo reírse de un compañero por algo que ha dicho o hecho (A34). Se ha podido apreciar (VID y NC) cómo el alumnado ha pedido algunas cosas por favor. Por ejemplo, A4 pide por favor al profesor que vaya cuando necesita solventar una duda del ejercicio que están haciendo y A12, le pide a un compañero que, por favor, no se ría por algo que ha contado sobre una situación vivida. Y, por último, el alumnado declara: “He aprendido a agradecer las cosas” (A15, AUT).

3.5. Mostar sentido creativo en el ámbito de los valores

Los resultados alcanzados por el alumnado después de participar en el Programa AEdEm se centran principalmente en el respeto de las normas como requisito indispensable para vivir en sociedad, participar de ella y comprometerse con unos valores. El alumnado lo manifiesta afirmando que: “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve en el instituto para respetar las normas” (A27, AUT). También los alumnos lo reflejan en lo relativo a la obediencia, y, por tanto, a cumplir con lo establecido, “Lo que he aprendido en esta asignatura me sirve con mis profesores para hacerles caso” (A39, AUT). De igual modo, en las sesiones se percibe como el alumnado respeta las normas de las actividades propuestas por el docente y el desarrollo de las mismas, así como las normas propias del aula (VID, NC). También, desde la reflexión que hacen los alumnos de sus propios actos y cómo estos influyen en la visión que se crean de ellos mismos y en la visión que los demás crean de él. Por ejemplo, un alumno enuncia que: “En esta asignatura he aprendido a portarme mejor” (A8, ENT). De todo ello, se desprende como aparecen en el alumnado acciones que favorecen una mejor convivencia en el grupo desde la toma de conciencia de compromisos sobre actuaciones que afectan tanto a nivel personal como grupal, en el que ejercer una ciudadanía responsable y comprometida se hace necesario.

Los alumnos de una manera explícita no han verbalizado su compromiso con los valores en los que se apoyan las normas de la clase y del centro, aunque del respeto mostrado al cumplimiento de dichas normas podrían inferirse una aceptación de los valores que las soportan. En el aula no se han analizado y debatido las normas y, en consecuencia, tampoco se han propuesto modificaciones o normas alternativas. Es algo que se ha echado en falta dado el carácter y esencia del programa, así como las características de los grupos expuestas en el punto 2.1.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación era determinar en qué medida la implementación del Programa AEdEm favorece el desarrollo de la identidad personal. Los resultados obtenidos evidencian que las competencias emocionales, desarrolladas a través de dicho programa, han contribuido parcialmente, conforme a la tesis defendida por Bajardi y Álvarez (2013), a la construcción de la identidad personal de los alumnos.

El alumnado a través del desarrollo de sus habilidades dialógicas ha mejorado algo su *sentido crítico*. Dichas habilidades, que forman parte de su competencia social, les han permitido expresar lo que sienten y piensan, así como escuchar de manera activa a otros. Los alumnos han aprendido a no rechazar por anticipado a los demás sin ni siquiera permitirles expresar sus emociones. Esta capacidad de evaluar la información que reciben de sus compañeros es uno de los elementos constituyentes del pensamiento o sentido crítico (López Aymes, 2012).

La participación de los alumnos en el Programa AEdEm también ha contribuido a responsabilizarse de sus actos y a asumir sus obligaciones, al menos en el ámbito escolar. La responsabilidad asumida les hace tener cierto *criterio propio* y, en suma, ser emocionalmente más autónomos. Las investigaciones realizadas consideran la autonomía emocional como parte del desarrollo de la personalidad del individuo. Dicha autonomía conlleva la asunción de responsabilidad sobre los propios actos y decisiones (Vallejo, Osorno y Cazadiego, 2005).

Los participantes en el programa son más conscientes de sus emociones en diferentes situaciones, lo que ha favorecido *sensibilidad emocional*. Han aprendido a verbalizar y a autorregular emociones que, antes de su participación

en AEdEm, se manifestaban en forma de conductas agresivas e impulsividad. Los alumnos también son ahora más empáticos hacia sus compañeros tras seguir dicho programa. Investigaciones en el campo de la autorregulación emocional revelan que las personas empáticas son menos agresivas como consecuencia de su sensibilidad emocional, que les permite comprender las consecuencias que puede tener una agresión (Barraca y Fernández, 2006). También guarda relación con la conciencia emocional, pues a más conciencia de las propias emociones, más capacidad para detectar y comprender las que están sintiendo los demás (Nolasco, 2012).

Uno de los cambios más evidentes observados en el alumnado ha sido el desarrollo de una *conducta prosocial* casi inexistente con anterioridad. De una parte, la conducta prosocial de los alumnos se ha traducido en un aumento de confianza, apoyo y disponibilidad para el otro. De otra parte, el alumnado ha aprendido a respetar al otro sin discriminación. Esta conducta prosocial ha derivado en una mejora de la convivencia y la cohesión en cada uno de los grupos objeto de estudio, lo que concuerda con el trabajo de Seoane, Basso y López (2013) que muestra como el desarrollo de las conductas prosociales, favorecen el respeto, la tolerancia, la cooperación, la convivencia, las relaciones de ayuda y confianza y la convivencia en grupo, entre otros aspectos.

El Programa AEdEm ha contribuido a que los alumnos respeten las normas de la clase y el centro que favorecen su participación en las actividades programadas. El respeto a dichas normas ha ayudado a mejorar la convivencia en cada uno de los grupos, ya que las normas “alivian los desencuentros personales directos” (Acosta, 2008, p.22), lo que favorece la convivencia. Así lo manifiesta igualmente el alumnado de un estudio realizado por Caruana (2007), en el que proponen el respeto a la normas como solución para la mejora de la convivencia en el instituto. No obstante, las observaciones que hemos realizado en el aula no han evidenciado la participación activa de los alumnos en el análisis de las normas de convivencia, en su revisión o reformulación. Este nivel de participación crítica probablemente requeriría un mayor afianzamiento en los alumnos de las competencias que han desarrollado en el programa.

Las limitaciones de este estudio son el reducido número de participantes, así como la falta de investigaciones previas sobre la temática objeto de estudio que sirvan para contrastar y fundamentar los hallazgos encontrados.

La Educación Emocional ayuda al desarrollo de un aspecto básico para la vida como es la construcción de la identidad personal. En este sentido, la educación asume un rol humanizador que se construye desde una propuesta holística que abarca lo que pensamos, lo que hacemos y lo que sentimos, rompiendo el dualismo entre cognición-emoción (Bächler & Pozo, 2016). El programa AEdEm pretende ayudar a los adolescentes en la construcción de su identidad personal en un marco de convivencia institucional, desde el reconocimiento y expresión de las propias emociones y las de los demás, el afianzamiento de su autonomía con responsabilidad, el fomento de conductas prosociales y la participación activa en el centro. La estrategia y las actividades elegidas para conseguirlo se integran de forma relevante en el currículum escolar de modo que constituyen una “asignatura” y no una actividad externa o complementaria.

5. Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M.S. Jiménez (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 11-30). Madrid: Ministerio de Educación, Política y Deporte.
- Aranda, I. (2013). *Emociones capacitantes*. Madrid: Rasche.
- Bächler, R. & Pozo, J.I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje, *Infancia y Aprendizaje*, 39 (2), 312-348. doi: 10.1080/02103702.2015.1133088
- Bajardi, A. y Álvarez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y comunicación social*, 18, 615-626.
- Berg, J., Osher, D., Same, M.R., Nolan, E. Benson, D. & Jacobs, N. (2017). *Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la educación*, 15, 129-160.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la educación*, 17, 97-128.
- Bernal, A. y Cárdenas, R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Bernal, A. y König, K.L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista española de Pedagogía*, 75 (267), 181-198. doi: <http://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-01>
- Bisquerra, R. (Coord.), (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación Emocional*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carreiro, R. (2006). La educación, el aprendizaje y el sentido. En Carrasco, E. Negrón, B. Y Astorga, A. (Eds.). *Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad*. (pp. 31-55) Santiago: LOM Ediciones.
- Caruana, A. (Coord.) (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Alicante: Conselleria d'Educació.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010a). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-38.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010b). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-234.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones. *Teoría de la educación*, 18, 55-84.

- De La Mata, M.L. y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
- Fernández-Sánchez, M.; Quintanilla, L. & Giménez-Dasí, M. (2015). Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27 (4), 802-838. doi: 10.1080/11356405.2015.1089385
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22, 41-60.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de Estudios y experiencias en educación*, 11(22), 35-54.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 1, 119-133.
- Pérez-González, J.C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *REOP*, 21(2), 2º Cuatrimestre, 434-442.
- Rebollo, M.A. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP*, 28 (1), 8-18.
- Sánchez Calleja, L.; Rodríguez Gómez, G. y García Jiménez, E. (2018). Desarrollo de las competencias emocionales a través del Programa AEdEm. *Revista Complutense de Educación* 29(4), 975-994
- Seoane, F., Basso, J. y López, M. (2013). *Conductas prosociales en preadolescentes. Diseño y evaluación de un programa de Promoción*. Saarbrücken: Editorial académica española.
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teri*, 32 (1), 101-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Trianes, M.V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Vallejo, A., Osorno, R. y Mazadiego, T. (2005). Autonomía emocional hacia la madre en adolescentes mexicanos medida por la escala Steinberg y Silverberg. *Psicología y salud*, 15 (1), 107-111.
- Vera, J.A. y Valenzuela, J.E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and Methods* (4th edition). Los Ángeles: Sage.